

# AS CRIANÇAS E A ESCOLA: CONCEPÇÕES, SENTIDOS E FUNÇÕES

CHILDREN AND SCHOOL: CONCEPTIONS, MEANINGS, AND FUNCTIONS

LOS NIÑOS Y LA ESCUELA: CONCEPCIONES, SENTIDOS Y FUNCIONES

**Denise da Silva Maia\***

 <https://orcid.org/0000-0002-9785-1340>

**Marlene Rozek\*\***

 <https://orcid.org/0000-0001-8740-6166>

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MAIA, D. S.; ROZEK, M. As crianças e a escola: concepções, sentidos e funções. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-29, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5690>

**Resumo:** Amparada na Sociologia da Infância, a pesquisa buscou compreender como a escola é percebida e significada por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Porto Alegre (RS), uma pública e uma privada. Foram realizados grupos focais, desenhos e escritas para apreender as concepções das crianças, bem como os sentidos e as funções atribuídos à escola. As narrativas verbais foram submetidas à Análise Textual Discursiva e os desenhos foram analisados a partir de um amálgama de autores. Na concepção das crianças, a escola é um lugar, mas transcende a mera dimensão espacial, uma vez que está permeada por sensações, afetos e memórias. É o lugar de aprender, onde as práticas são coletivas e realiza-se um tipo particular de trabalho, o trabalho escolar, estando associada a determinados símbolos. A escola é percebida como um espaço das crianças, que é importante, obrigatório e positivo frequentar; serve para aprender, em primeiro lugar, e para brincar, divertir-se e fazer amigos.

**Palavras-chave:** Crianças. Concepções. Escola.

**Abstract:** Supported by the Sociology of Childhood, the research sought to understand how the school is perceived and signified by children in the 1st year of elementary school of two schools in Porto Alegre, one public and one private. Focus groups, drawings and writings were carried out to apprehend the children's conceptions, as well as the meanings and functions assigned to the school. Verbal narratives were submitted to Discursive Textual Analysis and the drawings were analyzed from an amalgam of authors. In the conception of children, school is a place, but transcends the mere

spatial dimension, since it is permeated by sensations, affections, memories. School is the place to learn, where practices are collective and a particular type of work is carried out, schoolwork, and is associated with certain symbols. The school is perceived as a space for children, which is important, mandatory, and positive to attend; serves to learn, first, and to play, have fun and make friends.

**Keywords:** Children. Conceptions. School.

**Resumen:** Apoyada por la Sociología de la Infancia, la investigación buscó entender cómo la escuela es percibida y significativa por los niños en el primer año de la escuela primaria de dos escuelas en Porto Alegre, una pública y otra privada. Se llevaron a cabo grupos focales, dibujos y escritos para aprehender las concepciones de los niños, así como los significados y funciones asignados a la escuela. Las narraciones verbales fueron sometidas a un Análisis Textual Discursivo y los dibujos fueron analizados a partir de una amalgama de autores. En la concepción de los niños, la escuela es un lugar, pero trasciende la mera dimensión espacial, ya que está impregnada de sensaciones, afectos, recuerdos. La escuela es el lugar para aprender, donde las prácticas son colectivas y se lleva a cabo un tipo particular de trabajo, el trabajo escolar, y se asocia con ciertos símbolos. La escuela es percibida como un espacio para los niños, que es importante, obligatorio y positivo para asistir; sirve para aprender, primero, y para jugar, divertirse y hacer amigos.

**Palabras clave:** Niños. Concepciones. Escuela.

## 1 Introdução

As concepções modernas de infância e escola estão profundamente interligadas. Ariès (1986) aponta que a retomada do prestígio da escola, que ficara obscurecida durante a Idade Média, ocorreu a partir do século XII, quando também teve início uma redescoberta da infância. A nova sensibilidade que emergiu em relação às crianças trouxe consigo uma preocupação com a educação delas, bem como o imperativo de separá-las dos adultos e recolhê-las dos espaços públicos. A escola, então, tornou-se a principal encarregada de tais tarefas, institucionalizando a infância e inventando o aluno e o seu ofício: tornou-se o lugar das crianças (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 2005; PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011).

Segundo Gimeno Sacristán (2005), ambos os conceitos – criança e aluno – foram construídos simultaneamente e, por isso, compartilham o mesmo significado. Contudo, foi a escola, especialmente a pública, que, ao institucionalizar massivamente a infância moderna, inventou o aluno e seu ofício (SARMENTO, 2011). Ser criança (a partir do latim *infans*, que não fala) passa a significar também ser aluno (do latim *alumnus*, lactente, aquele que recebe alimentação e, por extensão, pupilo, discípulo, conforme o Dicionário Houaiss [2009]).

Sarmiento (2004, 2005) sustenta que diversas imagens sociais da criança passaram a ser elaboradas, sobrepondo-se e confundindo-se, profundamente marcadas por traços de negatividade, decorrentes de uma posição adultocêntrica que vê a infância como ausência, incompletude ou negação. Tal processo produziu ainda as invisibilidades cívica e científica, resultantes da recusa de um estatuto político às crianças e do predomínio de concepções epistemológicas que excluem suas interpretações na ação social, tratando-as apenas como objetos de conhecimento social (SARMENTO, 2014).

As contribuições da Sociologia da Infância tomam as crianças como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 6), o que também implica afirmar a sua capacidade de produção simbólica. Assim, reconhecer os saberes das crianças como legítimos e relevantes significa abandonar uma posição adultocêntrica e assumir que elas ocupam uma perspectiva singular, fruto de suas diferenças orgânicas, sociais e de poder em relação aos adultos (LEAL, 2006). Impõe-se, portanto, a necessidade de dar voz às crianças e escutá-las em sua alteridade ou, nas palavras de Sarmiento e Pinto (1997, p. 7), “partir das crianças para o estudo das realidades da infância”.

\* Doutora em Educação (PUCRS). Professora colaboradora na PUCRS e no Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar. Integrante do NEPAPI/PUCRS.  
E-mail: denisedsmaia@gmail.com

\*\* Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) na PUCRS e do LABINPI (Laboratório de Intervenção Precoce na Infância) junto ao Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.  
E-mail: marlene.rozek@pucls.br

Entretanto, há distintas infâncias, na medida em que esse período não é vivido da mesma forma por todas as crianças. A partir de Beck (2017), é possível dizer que as crianças brasileiras integram constelações geracionais marcadas por profundas desigualdades econômicas e sociais, bem como por uma ampla diversidade cultural. Contudo, é possível reconhecer que há “unidade na diversidade”, pois partilham a condição de habitar um planeta em que os riscos ambientais se tornaram agudos, o mundo social passa por rápidas transformações e as crianças são, cada vez mais, alvo da mídia e da indústria cultural. Compartilham, também, a condição de serem pouco ouvidas sobre o que lhes diz respeito, terem seus direitos frequentemente desrespeitados e serem particularmente vulneráveis à pobreza e à violência. Partilham, ainda, a circunstância de viver em um país periférico, imenso, complexo, contraditório, onde muito está por fazer e outro tanto está a ser desfeito. Como atores sociais competentes que são, as crianças participam, constroem e interpretam esses mundos. Para conhecer suas opiniões, precisamos, portanto, ouvi-las.

Partindo desses pressupostos e com base na Sociologia da Infância, procurou-se investigar as concepções de crianças sobre a família e a escola, instituições centrais em seu cotidiano, bem como sobre as relações entre ambos. No presente artigo, serão apresentados os resultados referentes à temática da escola, a partir de pesquisa<sup>1</sup> realizada com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Porto Alegre (RS), Brasil, uma pública e uma privada.

## 2 Infância e escola

Sarmiento (2011) identifica uma normatividade que rege a infância contemporânea, a qual se desenvolveu a partir da modernidade e atua por meio de representações, prescrições, obrigações e interdições que configuram o que é considerado característico dessa etapa do desenvolvimento. Uma das quatro pilastras sobre as quais se sustenta essa normatividade é a escola pública,

[...] criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência. (SARMENTO, 2011, p. 586).

No âmago das mudanças que determinaram uma nova concepção da infância e das relações no interior da família, respondendo também à necessidade de retirar

1 A pesquisa embasou a tese de doutoramento de uma das autoras. O presente artigo retoma e amplia a discussão apresentada, sob a forma de pôster, na Porto International Conference of Research in Education 2019.

a criança da rua e separá-la do mundo dos adultos para educá-la, a escola passou a ser considerada o meio adequado para cumprir tais tarefas, tornando-se, assim, o lugar das crianças. Ariès (1981) equipara o processo de escolarização a uma quarentena, visto ter criado uma etapa intermediária entre os primeiros anos de vida da criança e o seu ingresso no mundo dos adultos, retardando-o. O autor refere-se à escolarização como um enclausuramento da infância, na medida em que as crianças foram inicialmente separadas dos adultos, depois paulatinamente separadas entre si pelo critério de idade e, durante um período, totalmente retiradas da vida cotidiana pelo sistema de internato. Ariès (1981) aponta ainda que o processo de escolarização foi, por muito tempo, um monopólio masculino. As meninas estiveram excluídas da escola até pelo menos o século XVII, sendo destinadas à aprendizagem doméstica, em preparação ao casamento.

A partir do surgimento do Humanismo e, posteriormente, com o Renascimento, a Reforma e a Contrarreforma, passou-se a considerar como necessária uma nova educação, que incluísse não apenas a aristocracia e o clero, mas também a burguesia emergente e, um pouco mais tarde, os pobres, marcadamente a partir da Revolução Industrial. Ainda que a escola que emergiu guarde semelhanças com suas formas anteriores, a escola primária, com seu caráter compulsório e espaço de socialização para todas as crianças, é fundamentalmente nova (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991), articulando-se em torno da definição de um novo estatuto da infância e do desejo de uma nova educação.

Surgiram, de modo concomitante, novos conceitos de criança e de aluno, os quais compartilham o mesmo significado (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Contudo, coube à escola, especialmente a pública, institucionalizar massivamente a infância moderna e, assim, inventar o aluno e seu ofício (SARMENTO, 2011). A escolarização retirou a criança do espaço privado, onde adquirira um papel central na estrutura familiar. Ao ingressar na escola, deixou de ser um sujeito concreto e passou à condição de sujeito social, sendo visto pela instituição como aprendiz, que deve se submeter à ação do adulto, cumprir prescrições, ser avaliado, promovido ou reprovado.

O aluno tem, por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo

e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (SARMENTO, 2011, p. 589).

Na abordagem de Chamboredon e Prévot (1986, p. 46), o ofício de criança foi definido como “comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil”. A escola se converte no lugar preferencial e específico da infância, e dentro dela as crianças devem exercer o seu ofício, sendo o trabalho de aluno a sua parcela mais relevante.

Perrenoud (2002) considera que o ofício de aluno é integrante do ofício de criança. Para o autor (2002, p. 13) “ser aluno” equivale a “trabalhar em”, realizar um tipo de trabalho determinado – o trabalho escolar. O ofício de aluno apresenta algumas características singulares: não é escolhido livremente; está em estreita dependência de um terceiro; é exercido de forma permanente sob o olhar e o controle de terceiros; está constantemente sujeito à avaliação, não apenas do processo ou do produto, mas da pessoa que realiza o trabalho (sua inteligência, cultura, caráter) (PERRENOUD, 2002). Segundo o autor, esses atributos do ofício de aluno decorrem de um conjunto de fatores: a condição específica atribuída à infância e à adolescência (seu estatuto social), a obrigatoriedade da escolarização, o caráter coletivo e massificado da educação, da função de socialização exercida pela escola, do currículo oculto, entre outros.

Sarmiento (2011) assinala a ocorrência de modificações na configuração dos ofícios de criança e de aluno. Ainda que destaque que tais mudanças atinjam as crianças de maneiras diferentes, em função de sua pertença social, étnica, cultural e de gênero, o autor identifica algumas convergências. Em relação ao tempo, há uma restrição significativa em decorrência da ocupação crescente das crianças em seu cotidiano. Quanto à autonomia de mobilidade, hoje as crianças experimentam uma forte limitação, causada pela urbanização e seus efeitos, pelo aumento do uso do automóvel e pela insegurança. As crianças estão sujeitas a fatores que tanto contribuem para o seu desenvolvimento físico (como práticas mais saudáveis de alimentação e de atividades físicas) quanto o inibem ou o comprometem (como sedentarismo e nutrição inadequada). As relações entre as gerações, por sua vez, parecem mais democráticas e horizontais, estando as crianças de hoje menos sujeitas ao autoritarismo dos adultos do que há algumas décadas. Por fim, Sarmiento (2011) destaca que as crianças têm acesso às tecnologias da informação e da comunicação, no uso das quais frequentemente se tornam mais proficientes do

que os adultos, bem como se tornaram sujeitos de consumo, com produtos e serviços destinados a elas.

Tais mudanças impactam não apenas a condição das crianças, mas promovem uma reinvenção do ofício de aluno, cujas palavras-chave são “autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo, avaliação” (SARMENTO, 2011, p. 591). A ênfase do trabalho escolar passa a ser a individualidade, levando o aluno a trabalhar sobre si mesmo, mais do que sobre conteúdos, a fim de desenvolver atitudes, comportamentos e disposições. Deseja-se que cada criança se desenvolva como um indivíduo competente para as sociedades contemporâneas.

Cabe reconhecer, conforme Gimeno Sacristán (2005), que a escola é uma grande invenção cultural, reconhecível por sua aparência, certa forma de organização de tempo e espaço, uma maneira específica de regular as atividades dos alunos, ainda que não tenha sido pensada para satisfazer as necessidades das crianças e dos adolescentes, tal como hoje os entendemos. “A implantação universal que a escola teve, com poucas variações, por diferentes lugares e culturas é uma mostra de seu êxito como descoberta cultural, assim como por ter se tornado a depositária do direito dos menores a serem educados” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 139).

Considerando tal centralidade da escola, bem como a expansão de sua presença nas sociedades modernas, é interessante observar que as crianças quase não são ouvidas sobre as suas experiências acerca dessa instituição. Em levantamento sobre os estudos realizados no Brasil no período de 1995 a 2018, foi encontrado apenas um trabalho que contempla o olhar das crianças sobre a escola. Elas permanecem na condição de objeto das investigações, que, em sua maioria, tomam os adultos como seus sujeitos. O presente estudo, em contrapartida, estabeleceu como meta realizar uma pesquisa **com** as crianças, e não **sobre** crianças, buscando uma compreensão compartilhada e aprofundada de seus pontos de vista, na condição de sujeitos da investigação.

### 3 Percorso metodológico

O estudo foi realizado com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 7 anos, uma delas pertencente a uma escola pública estadual e a outra, a uma escola privada. As duas escolas situavam-se na mesma região geográfica da cidade de Porto Alegre (RS), em bairros vizinhos, a cerca de um quilômetro uma da outra.

A turma da escola estadual era formada por 24 crianças, 13 meninas e 11 meninos, e suas aulas ocorriam no turno da manhã. Segundo a professora, os pais e mães

trabalhavam como empregadas domésticas, pastores, representantes comerciais, manicures, vendedores, secretárias, técnicas de enfermagem ou tinham pequenos negócios. Quanto às configurações familiares, 9 crianças viviam com ambos os pais e irmã/o(s), 9 moravam com a mãe e irmã/o(s), uma morava com o pai e os irmãos, e cinco eram criadas por avós, sendo uma delas também na companhia dos pais. Duas crianças haviam perdido as mães, sendo uma criada pelo pai e a outra, pelos avós. O pai de uma das crianças estava cumprindo pena, sendo visitado por sua filha na penitenciária. A maior parte das crianças se deslocava para a escola utilizando transporte escolar ou público, enquanto algumas o faziam a pé ou nos automóveis dos pais.

A turma da escola privada contava com 11 meninas e 12 meninos, totalizando 23 alunos, e as aulas ocorriam à tarde. Conforme informações da professora, a maioria dos pais trabalhava como engenheiros, médicos, procuradores e juizes. Um pai era professor universitário e exercia o cargo de pró-reitor em uma universidade. Segundo ela, a relação das famílias com a escola era de confiança, e dizia não perceber em sua turma a atitude de cobrança percebida nos pais de outras turmas. A maioria dos pais era casada; assim, 20 crianças viviam com ambos os pais e irmã/o(s). Três crianças tinham pais separados – 2 meninos e uma menina. A maior parte das crianças tinha irmãos: 17 tinham um irmão ou irmã, 3 tinham dois irmãos/irmãs e 3 eram filhos únicos. As crianças, em sua maioria, eram levadas à escola pelos próprios pais, em seus carros particulares. Assim, mesmo que não se tenha colhido informações para compor um perfil socioeconômico, é possível inferir que as crianças e suas famílias pertencem a estratos sociais distintos.

A escolha metodológica orientou-se, em primeiro lugar, para a pesquisa qualitativa e para as metodologias que atribuem às crianças a condição de sujeitos, e não meros objetos, e propõem formas colaborativas de construção do conhecimento. A partir de uma aproximação com a etnografia, foi definida a realização de observações participantes, desenhos (com os respectivos relatos dos autores), grupos focais e uma atividade de escrita. Os desenhos foram realizados no primeiro momento das sessões coletivas, sendo seguidos pelos grupos focais. Para tal, as turmas foram subdivididas em dois grupos, em função do grande número de participantes. Na maioria das vezes, foram usados apenas papel branco e lápis preto, com o objetivo de evitar fatores de distração e favorecer que as crianças se concentrassem no essencial (SARMENTO; TREVISAN, 2017). Inicialmente, foi solicitado às crianças que desenhasssem sobre o tema em foco, sendo-lhes pedido que

considerassem a investigadora como alguém vindo de uma realidade muito diferente, a quem explicariam o que é a escola. Foram produzidos 41 desenhos<sup>2</sup>. Após sua conclusão, foi solicitado a elas que escrevessem ou falassem sobre os desenhos, cabendo à pesquisadora fazer o registro escrito. Na sequência, foram realizados os grupos focais, que tiveram fotografias como elementos disparadores, sendo gravados e posteriormente transcritos. A partir desse material, procurou-se compreender as concepções das crianças sobre a escola, bem como os sentidos e as funções atribuídos a ela. As narrativas verbais foram submetidas à Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) e os desenhos foram analisados a partir de um amálgama de autores, em especial Coates e Coates (2011), Garcia (2012), Sarmiento e Trevisan (2017) e Staccioli (2011, 2014).

Consideramos os desenhos como formas de expressão simbólica ou narrativas gráficas das crianças (SARMENTO, 2011; SARMENTO; TREVISAN, 2017). Para Sarmiento e Trevisan (2017), as narrativas gráficas transitam entre o real e o imaginário, sendo um canal para a elaboração de fatos, emoções, afetos e desejos. Por meio dos desenhos, as crianças “*contam uma história*” e sua análise deve contemplar “o contexto social de emergência, os sentidos explícitos, os elementos formais e suas gramáticas (códigos de cores, figuras, traços identitários, etc.), mas também o que é apenas sugerido” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 23, grifos dos autores). Para Kangas, Kultima e Ruokamo (2011, p. 92, tradução nossa), “o pensamento narrativo é natural e forma parte da mente humana; é uma ferramenta para dar sentido ao mundo circundante, ao possibilitar lidar com significados complexos; é uma forma de elaboração”.

Autores como Sarmiento e Trevisan (2017) e Coates e Coates (2011) afirmam que as crianças com frequência fazem verbalizações enquanto desenham, criando uma unidade entre o audível e o visível. A escuta atenta das narrativas verbais possibilita uma compreensão mais profunda e abrangente da forma de pensar da criança (COATES; COATES, 2011). No presente estudo, dada a impossibilidade de realizar essa escuta durante a execução dos desenhos, optamos por solicitar a cada criança que escrevesse algo sobre seu desenho, ou que verbalizasse suas ideias à pesquisadora, que se encarregou do registro escrito. Posteriormente, as escritas ou as verbalizações foram submetidas à ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011).

De forma convergente, Gobbi (2014) adverte que a compreensão dos desenhos é marcada pela cultura: vemos o que aprendemos a ver, sendo nossos olhos socialmente educados. Desse modo, nenhum olhar é neutro ou isento. Ao trabalhar com desenhos, cabe-nos, portanto, a tarefa de

<sup>2</sup> Em função das limitações de espaço, apenas uma parte dos desenhos será aqui apresentada, em tamanho reduzido.

questionar o que, quando e como vemos. Cabe, também, olhá-los sem pressa, com cuidado e atenção: “ver desenhos envolve códigos peculiares que, por vezes, os coadunam a outras linguagens das crianças. Impõe rigor e sensibilidade quanto à observação dos elementos contidos sobre a superfície desenhada” (GOBBI, 2014, p. 154). Sarmento (2011, p. 36) considera que os desenhos das crianças são, simultaneamente, **autorais**, na medida em que expressam a singularidade de quem os produz, **artefatos sociais**, como “testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica”, e **artefatos culturais da geração infantil**. Por isso, sugere articular essas três dimensões na análise dos desenhos infantis: a do sujeito concreto que o produziu, a da cultura em que está inserido e a da sua geração específica.

A partir disso, consideramos os movimentos interpretativos que fizemos em relação aos desenhos das crianças como tentativas de realizar uma leitura, uma aproximação. Nosso esforço foi nos colocarmos como interlocutores para essa comunicação. No processo de análise, procuramos ser bastante cuidadosos, o que demandou muitas (re)leituras de cada desenho, pois “diante dos pensamentos e das metáforas visuais das crianças não é bom responder logo. É preciso pensar”, como aconselha Staccioli (2011, p. 37).

#### 4 Resultados e discussão

*Quem nunca foi numa escola,  
não deve conhecer os modos da escola.*

(Tânia<sup>3</sup>, epu<sup>4</sup>)

As concepções sobre a escola expressas pelas crianças apoiam-se sobre quatro elementos: **a escola é um lugar**, com uma **identidade específica**, reconhecível por certos elementos, é **um espaço das crianças** e é um **contexto que interage com a família**. Tais aspectos estão articulados e perpassam as narrativas gráficas, escritas e orais.

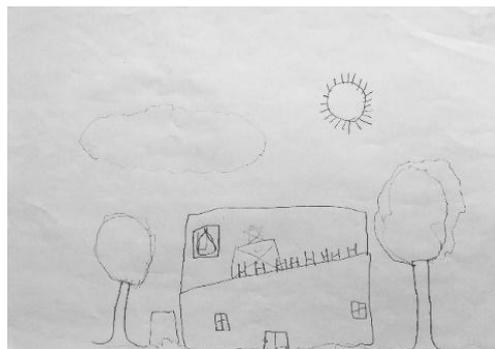
O primeiro elemento que emerge na leitura dos desenhos das crianças é a concepção da **escola como um lugar**, dotado de uma determinada configuração arquitetônica e destinado a um fim específico: é o lugar de aprender. Grande relevância foi concedida aos espaços escolares: prédios, salas de aula, quadras esportivas, enfermaria. Quando são focalizados ambientes internos, aparecem também mesas e cadeiras. A maioria dos desenhos, contudo, centrou-se na representação das fachadas, muitas vezes adornadas por sol, nuvens, árvores e flores (Figuras 1 a 8).

3 A fim de proteger a identidade dos participantes e garantir o sigilo, todos os nomes citados são fictícios. A fonte de todos os desenhos apresentados são as autoras. Foram obtidos termos de consentimento livre e esclarecido das escolas e dos pais ou responsáveis e o assentimento verbal de cada uma das crianças.

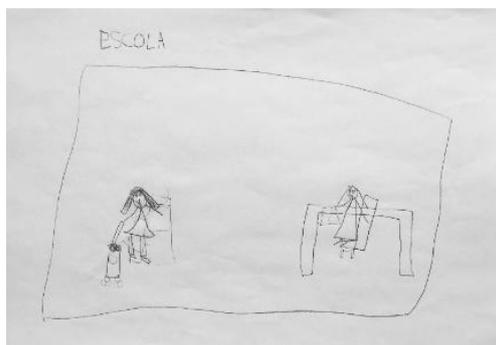
4 Abreviatura para escola pública.



**Figura 1** – Desenho de Anita (epu)



**Figura 2** – Desenho de Marco (epu)



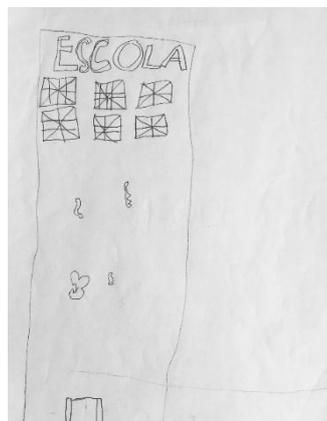
**Figura 3** – Desenho de Dora (epu)



**Figura 4** – Desenho de Fernando (epu<sup>5</sup>)



**Figura 5** – Desenho de Laura (epu)



**Figura 6** – Desenho de Luana (epu)



**Figura 7** – Desenho de Giovana (epu)



**Figura 8** – Desenho de Jaime (epu)

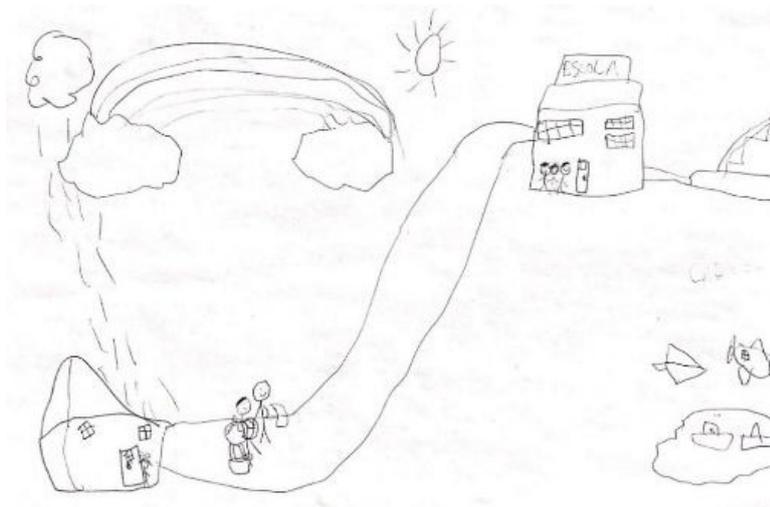
<sup>5</sup> Abreviatura para escola privada.

Entendemos que as crianças, ao desenharem a escola, não a representaram apenas como espaço, em sua dimensão física, concreta, mas também foram representados significados, que provêm das vivências em relação a esse espaço. Azevedo, Bastos e Blower (2007, p. 12) afirmam que, ao experienciarmos os espaços, construímos “imagens, cheiros, sons, surpresas, recordações”, os quais geram valores, atitudes e ações sobre eles. Dessa forma, ao ser valorizado pela experiência do sujeito, o espaço ganha uma identidade e se torna um **lugar**. Para os autores (2007, p. 12), “o espaço adquire identidade, passa a ser reconhecido como ambiente, através da atribuição de um valor simbólico, que a este é referido por quem o experencia”. Lima (1989, p. 30) afirma que

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola assume, nos desenhos das crianças, a condição de **lugar**, atravessado por significados e marcado por características arquitetônicas que permitem reconhecê-la. Sol, nuvens, árvores e flores parecem desempenhar o papel de mostrar a escola como um lugar bom, valorizado, percebido positivamente. O desenho de Pedro (Figura 5) parece ainda mais eloquente nesse sentido – o caminho da casa à escola leva também da chuva ao sol.

Enquanto nos desenhos sobre família sobressaíram as figuras humanas, aqui elas foram uma presença mais discreta, aparecendo em 26 desenhos. Na maioria destes, as representações referem-se às crianças/alunos. Isso parece apontar em duas direções: por um lado, reforça a importância da percepção da escola como um lugar; por outro, indica que esse é um lugar destinado às crianças, no sentido de ser um contexto onde é desejável e permitido que estejam (SARMENTO, 2018).



**Figura 9** – Desenho de Pedro (epu)

Nas escritas sobre os desenhos, a concepção e a função da escola aparecem imbricadas:

A escola é um lugar [em] que as crianças aprendem. (Maurício, epr)

A escola é pra estudar. (Débora, epr)

Na escola as crianças aprendem. (Marcelo, epr)

A escola é onde se aprende a ler e a escrever. Tem colegas e uma professora ou um professor. Tem as classes e o quadro e uma caneta. (Pedro, epu)

Escola é uma coisa de estudar, pra gente ficar mais inteligente e não ficar burro. (Giovana, epu)

Escola é uma coisa para estudar, aprender a ler. Escola é para aprender bastante coisas. (Andressa, epu)

Assim, a escola foi definida pelas crianças a partir da função que nela se cumpre, que é aprender, sendo esta uma tarefa das crianças. Estudar aparece como um sinônimo de aprender, e parece indicar a mesma compreensão referida por Gimeno Sacristán (2005, p. 160): “ser aluno é ter a condição fundamental de se dedicar a adquirir saber, isto é, a assimilar conhecimentos considerados fragmentos ou representações do melhor da cultura”. É para ter acesso a esses conhecimentos que se vai à escola. Mas, nas falas e nas escritas sobre a função da escola, quase não há referências aos professores e àquilo que complementarmente lhes caberia, o ensinar. Assim como nos desenhos, trata-se de uma ausência que nos parece significativa. É como se a tarefa de aprender não implicasse os professores, como se

as crianças aprendessem (ou devessem aprender) sem eles, ou apesar deles, como se o ofício de aluno (PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011) não estivesse relacionado ao ofício do professor.

A partir das discussões nos grupos focais, emergiram vários aspectos que permitem delinear que a escola tem uma **identidade específica**, que possibilita distingui-la de qualquer outra instituição – uma espécie de DNA. A ideia da *escola como lugar de aprender* é um elemento central, mas “os modos da escola”, como referiu Tânia (epu), também são integrados por outros elementos: as *práticas coletivas*, o *trabalho escolar*, determinados *símbolos*, certo *currículo* e a *disciplina*.

As crianças enfatizaram que a escola é um *lugar para aprender*:

A escola é quando a gente aprende. (Theo, epu)

Na escola, é onde que a gente aprende a ler. (Guilherme, epu)

É uma escola por causa que eles tão aprendendo basquete... (Maurício, epr)

As narrativas evidenciam a ideia de que a escola é um lugar de *práticas coletivas*:

Fazendo um trabalhinho, todo mundo tá ali reunido, sentado ali, né, e todo mundo fazendo trabalho. (Larissa, epu)

É... Porque tem um monte de gente sentado, escutando a professora... ahm, a professora explicando o que vai ter de trabalho no quadro... (Lisiane, epr)

Porque tem umas atividades aqui, ó, também porque tem um monte de crianças... comendo. (Thiago, epr)

Salienta-se, assim, que a presença de várias crianças, realizando as mesmas atividades simultaneamente, é algo típico da escola. As crianças parecem identificar a escola como uma instituição em que o foco está no coletivo (talvez por oposição a um olhar mais individualizado proporcionado pela família) e que opera por meio de práticas massificadas (PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011). Também trouxeram a percepção de que tais atividades são específicas da escola – o *trabalho escolar* é outro elemento de identidade.

O trabalho escolar aparece de maneira distinta do brincar: o brincar é permitido em determinados

momentos, em uma proporção de tempo bem menor do que o trabalho.

Laura (epu): É que a gente também joga na sala, só que... tem que jogar só quando acabar a tarefa, quando a profe dá “corrige”. Senão... [...] senão a profe vai falar pra gente fazer mais tarefas.

Pesquisadora: E brincar é uma coisa que se pode fazer na escola também?

Vânia: Só no recreio.

Pesquisadora: Só no recreio. E nas outras horas, que que se faz?

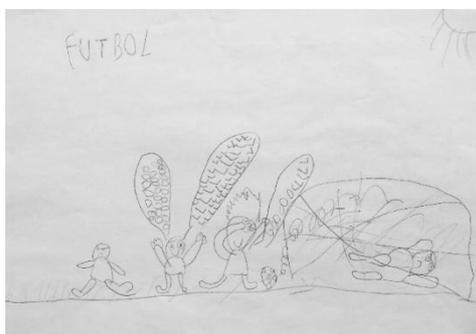
Crianças: Estuda.

Criança: Só estuda.  
(epr)

Há inúmeros estudos sobre o brincar, os quais reconhecem o papel fundamental que desempenha para os seres humanos em geral e, em especial, para as crianças. Contudo, essa centralidade do brincar encontra pouco espaço na escola. Como apontam Lebovici e Diatkine (1985), a brincadeira ainda é menosprezada pelos adultos, vista como “menos séria” e relegada ao segundo plano: pode brincar quem não se dedica a tarefas mais importantes. A partir de uma perspectiva utilitarista, o brincar é pensado como uma atividade de não trabalho, que não implica responsabilidade e, por isso, “a criança somente tem direito a jogar depois de terminar suas tarefas escolares” (LEBOVICI; DIATKINE, 1985, p. 38). As falas das crianças remetem a essa dicotomia e assinalam a pouca disposição da escola para liberar tempos e espaços para as brincadeiras, apesar da disseminação do conhecimento sobre a significância do brincar. Podemos pensar que a ênfase no trabalho é decorrente da configuração assumida pela escola, ao ocupar-se mais do aluno do que da criança (SARMENTO, 2015), que é pouco considerada em suas singularidades e necessidades. Cabe a ela conformar-se ao seu ofício, no duplo sentido de assumir a sua forma e resignar-se a ele, abrindo mão, entre outras questões, do tempo de brincar.

Em contrapartida, os desenhos das crianças dão ao lúdico uma grande relevância, uma vez que a maioria das atividades representadas diz respeito a situações de recreio ou às aulas de Educação Física. Registram a importância do movimento, da liberação do corpo, da exploração do espaço, das interações com os iguais, da fruição. Apesar de passarem a maior parte do seu tempo na escola sentadas, as crianças quase não se representaram nessa condição: apenas quatro desenhos trazem crianças imóveis, sendo que em um deles trata-se de assistir a uma apresentação

de teatro e, dessa forma, reafirmar a importância do lúdico (Figuras 6 e 7).



**Figura 10** – Desenho de Augusto (epr)



**Figura 11** – Desenho de Matheus (epr)

A ideia de trabalho escolar aparece associada a determinadas condições, como prestar atenção e não conversar:

E a gente, e ele tá fazendo a continha e... e ele tem que se concentrar, senão ele não vai aprender, porque... porque... ele não se concentrou. (Laura, epu)

Eles tão fazendo continha e daí eles tão aprendendo, e a mesma coisa que a Laura disse: se não prestar atenção, ficar conversando com o colega, no próximo dia tem continha de 10 mais 1, daí ele não sabe. (Diogo, epu)

Consideramos que essas falas trazem, de modo subjacente, o entendimento de que ser bem-sucedido na tarefa de aprender é uma responsabilidade individual. Essa hipótese parece ser reforçada pelo apagamento da figura da professora e pela quase ausência da função de ensinar nas narrativas das crianças, conforme já mencionado. É possível, então, relacionar esses aspectos à reconfiguração do ofício de aluno (SARMENTO, 2015, p. 75), que se estabelece sobre os valores do mérito, da competitividade e da autonomia, fazendo prevalecer sobre as “qualidades individuais as razões dos desempenhos escolares e sociais [...]”. O ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria”. Cabe a ela se concentrar, prestar atenção, fazer o necessário para aprender, tornando-se competente como aprendiz e assumindo a gestão do seu percurso. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso são atribuídos ao indivíduo de forma ainda mais aguda, que Sarmiento (2015) identifica como efeito da intensificação do processo de individualização na segunda modernidade, perspectiva proposta por Beck (2011). No entendimento desse autor, “o impulso social individualizatório” vem rompendo referenciais tradicionais como classe e família, “remetendo as

peessoas a si mesmas e ao seu próprio destino individual no mercado de trabalho, com todos os seus riscos, oportunidades e contradições” (BECK, 2011, p. 108). Os objetivos de vida se expressam, entre outras possibilidades, na busca do desenvolvimento das potencialidades pessoais, que se tornam uma espécie de “deveres para consigo mesmo” (BECK, 2011, p. 145), compondo um panorama que parece estar subentendido nas manifestações das crianças.

As crianças demonstraram compreender que realizam um trabalho na escola, que este apresenta especificidades e demanda certas atitudes. Demonstraram, também, entender que realizar esse trabalho é algo que se espera delas, na medida em que integra o ofício de aluno (PERRENOUD, 2002), e que se diferencia do brincar. Conforme visto, Perrenoud (2002) descreve como características do trabalho escolar o fato de não ser escolhido livremente; estar em estreita dependência de um terceiro; ser exercido de forma permanente sob o olhar e o controle de terceiros; estar constantemente sujeito à avaliação, não apenas do processo ou do produto, mas da pessoa que realiza o trabalho (sua inteligência, cultura, caráter), aspectos que perpassam as falas das crianças, assim como estar associado a determinadas condições, como ocorrer em um contexto coletivo.

As crianças sinalizaram que a presença de determinados elementos nas fotografias permitiu a identificação das situações como escolares. Esses elementos operaram como *símbolos* da escola, pois fazem parte da sua identidade. Aparecem como símbolos mochilas, cadernos, folhas, material dourado e itens do mobiliário, porém, o mais relevante deles foi o uniforme:

Laura: Eu acho que eles, é um passeio da escola porque todos tão de camisa branca e eu acho que as camisas brancas são...a camisa da escola...

Valentina (interrompendo): O uniforme, né? (epu)

Marcelo: Por causa que eles tão com... com a mesma roupa, com o mesmo uniforme...

Pesquisadora: E na escola se usa uniforme?

Marcelo: Isso, sim.

Criança: Que nem a gente tá usando agora.

Criança: É.

(epr)

Porque eles tão todos com a mesma... com a mesma roupa e também eles tão de tênis... no pátio. (Vânia, epr)

Pesquisadora: E como é que a gente sabe que eles tão na escola?

Adriana: Por causa que tem um monte de pessoas com os mesmos uniformes.  
(epr)

As crianças reconhecem que faz parte da rotina escolar um conjunto de conteúdos, procedimentos e atividades, aqui denominado *currículo*. Trata-se de mais um dos elementos da identidade da escola, contribuindo para a sua definição:

É... Porque tem um monte de gente sentada, escutando a professora... ahm, a professora explicando o que vai ter de trabalho no quadro... (Lisiane, epr)

Aqui tem uma professora, eu acho... e umas crianças, e ela tá com um papel ensinando... (Gabriela, epr)

Porque... porque a professora deu palito pra ele fazer continhas e ele tá contando os palitos pra fazer a continha de mais e de menos. [...] É, de matemática. (Laura, epu)

Por fim, as crianças trouxeram a percepção sobre como a convivência é regulada no cotidiano da escola. Assim, é possível afirmar que a *disciplina* integra a identidade da escola.

Se as crianças baterem nos colegas, elas têm chances de ser expulso. (Criança, epr)

É... porque ela... já dá pra perceber que ela é a professora brigando com a sua aluna que fez alguma coisa de errado. (Rafael, epr)  
Porque a guria não faz nada que a prof.<sup>a</sup> pediu, e também... e também... e também é uma coisa que não é muito bom, os pais odeiam isso... essa diretora não gosta que a guria não escute ela. [...] É por isso que tá brigando com ela! (Guilherme, epu)

Desse modo, as crianças expressaram compreender que há determinadas condutas esperadas, enquanto outras são consideradas inadequadas, como bater nos colegas ou não fazer o que a professora pede. Tais comportamentos estão sujeitos à punição, como receber uma censura ou até mesmo ser desligado da escola. Chama a atenção esse último ponto, uma vez que a expulsão como medida disciplinar é uma ação extrema, não corriqueira. Contudo, as crianças da escola privada referiram-se a ela várias vezes, tanto nos grupos focais quanto no dia a dia, fazendo pensar que esse elemento integra a cultura infantil da qual fazem parte.

Portanto, pode-se considerar que as crianças identificam a escola como uma instituição peculiar, singular, com características que a distinguem no contexto social mais amplo. Essa concepção de identidade aproxima-se ao explicitado por Gimeno Sacristán (2005, p. 139):

As escolas são meios de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano. Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio social, bem como propõem um programa para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Todo esse currículo explícito e oculto está regido por normas claras e não declaradas.

Para o autor (2005), a escola seria uma espécie de nicho ecológico singular, com características que se repetem em todos os lugares e que pouco ou nada variaram ao longo do tempo: ser um espaço coletivo e fechado, em que um grupo de alunos deve ser cuidado, vigiado e ensinado por um único adulto a cada aula, por meio de procedimentos de comunicação e de ensino específicos e limitados. As diferentes faixas etárias demandam que a escola estabeleça uma sequência de conteúdos, que compõe o currículo, e o prolongado tempo de permanência na instituição constitui uma experiência marcante em relação à subjetividade dos alunos.

Do mesmo modo, os elementos da identidade da escola trazidos pelas crianças podem ser considerados sob o prisma do ofício de aluno. A forma de ser da escola, aquilo que lhe é próprio, a sua cultura, engendram um papel específico para a criança. Na condição de aprendiz, cada criança deve se deixar amoldar, formatar (SARMENTO, 2011), ajustando-se aos “modos da escola”. Isso ocorre concretamente por meio das rotinas, das atividades, das regulações do tempo e do espaço, da disciplina, do uso do uniforme e de determinados materiais. Em outras palavras, é possível afirmar que o ofício de aluno consiste em conformar-se a partir da identidade e da cultura da escola. E as crianças conhecem esse processo exatamente porque vivenciam essa condição cotidianamente, como sintetizou Matheus:

Pesquisadora: Como é que a gente sabe [que é uma escola]...

Matheus (ep): A gente é aluno!

O terceiro elemento a compor as concepções é a dimensão da escola como um **lugar das crianças**. Como já comentado anteriormente, foram escassas as representações de adultos nos desenhos, bem como as menções a eles nas escritas. As professoras foram desenhadas apenas oito vezes, sendo sete pelas crianças da escola pública. Nos grupos focais, os profissionais da escola igualmente foram uma presença discreta; as crianças se referiram às professoras e diretoras poucas vezes e, em um dos grupos focais, não houve qualquer menção. Apenas uma criança expressou a sua relevância: “E os alunos são bem importantes e as professoras também” (Valentim, epu).

Esse aspecto pode ser observado em um duplo sentido. Por um lado, dada a forma como a escola está estruturada, com um adulto encarregado de trabalhar com um grupo mais ou menos numeroso de crianças, estas constituem maioria expressiva. Por outro, a predominância de crianças nos desenhos pode estar expressando a compreensão de que a escola é uma instituição que se destina a elas e, nesse vértice, articulam-se as dimensões de tempo e espaço, na medida em que a escola é o lugar em que se vive o “tempo de não ser um adulto” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 147).

Contudo, esse relativo apagamento dos adultos da escola aparece contrastado pela força do comparecimento da família; pais e mães não foram desenhados, mas foram referidos nas falas mais vezes do que as professoras. Essas citações remeteram a vários aspectos, um deles a respeito da experiência escolar dos pais:

O meu pai não terminou os estudos quando ele era pequeno. (Andressa, epu)

Escola é importante porque... porque a gente estuda, e a gente fica mais inteligente quando a gente estuda. Até meu pai estuda de noite, e meu pai, cada vez quando ele estuda, ele sabe, porque ele estuda, porque ele fica mais inteligente. (Laura, epu)

A minha mãe também, ela ia na faculdade. Ela não tinha feito faculdade ainda, aí a escola é muito importante pra gente aprender, tem que fazer faculdade, aí depois a gente ganha um emprego. (Diogo, epu)

Ah, mas a da minha mãe, a da minha mãe era de madeira, ela... ela ficava aqui mesmo, só que daí ela foi destruída. (Mariana, epu)

A partir de outro prisma, as crianças destacaram que a família, nomeadamente a mãe, também ensina:

Ahm, as crianças podem aprender com a mãe também, com os pais. Daí a mãe vai ajudando, vai ajudando, vão aprendendo, vão começar a ler, daí vão ficar inteligentes pra quando crescer, quando a mamãe já vai ficar velha, eles ajudarem. (Anita, epu)

Pode aprender em casa também, a mãe pode ensinar. (Giovana, epu)

Da mesma forma, emergiu a noção de que as crianças frequentam a escola e aprendem porque isso é importante para os pais. Essa ideia apareceu associada à perspectiva da reciprocidade, no sentido de poder retribuir aos pais os cuidados recebidos:

Pesquisadora: Hum, e por que é importante estudar isso?

Theo (epu): Porque os pais gostam.

Daí a mãe vai ajudando, vai ajudando, vão aprendendo, vão começar a ler, daí vão ficar inteligentes pra quando crescer, quando a mamãe já vai ficar velha, eles ajudarem. (Anita, epu)

Por isso, quando algo não anda bem, os pais ficam descontentes:

Guilherme (epu): Porque a guria não faz nada que a prof.<sup>a</sup> pediu, e também... e também... e também é uma coisa que não é muito bom, os pais odeiam isso...

[...]

Pesquisadora: E por que os pais odeiam?

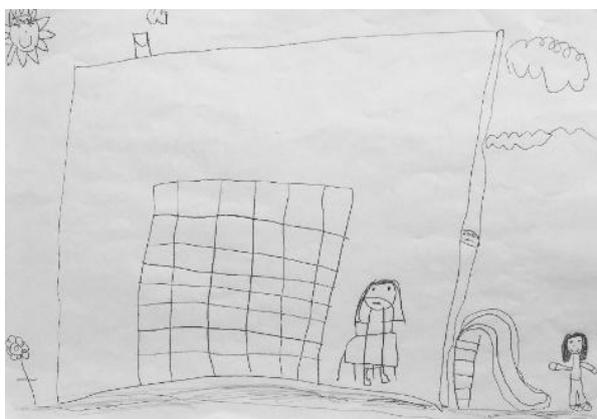
Guilherme (epu): Porque os pais... porque os pais só querem o bem do filho, não querem o mal, então.

Apesar de serem distintas e terem identidades diferentes, escola e família aparecem relacionadas: a escola é um **contexto que interage com a família**, de múltiplas formas. Uma delas diz respeito à transmissão transgeracional. Ao narrarem suas histórias (escolares, inclusive), os pais elaboram uma trama, um enredo, ao qual se agregará a história dos filhos como um novo capítulo. Kopittke, Pereira e Mello (2005) enfatizam que o discurso dos pais fornece referências para a criança, pontos de ancoragem, permitindo que se situe e possa, em maior ou menor grau, apropriar-se e ressignificar esse lugar que lhe foi atribuído. As experiências escolares fazem parte, portanto, da herança transmitida entre as gerações, sendo, assim, um conteúdo transgeracional<sup>6</sup> (FALCKE; WAGNER, 2005).

6 O conceito de transgeracionalidade é tomado aqui na acepção que lhe dão as autoras, referindo-se àqueles processos que são transmitidos de uma geração para a outra na família, mantendo-se presentes na história familiar (FALCKE; WAGNER, 2005).

Os recortes trazidos pelas crianças permitem supor que a escola e as experiências nela vividas são abordadas pelas famílias, integrando o legado familiar. As referências ao Ensino Superior fazem pensar que, por vezes, o discurso antecipa-se à própria vivência da criança, possibilitando considerar que se trata de um tema ao qual a família atribui um valor significativo.

Quanto aos sentidos atribuídos pelas crianças, os desenhos, de forma geral, mostram a escola como um lugar positivo, agradável, ornamentado pela presença de sol, nuvens, árvores, flores, pássaros, borboletas, com crianças se divertindo ou aprendendo. É bom ir à escola.



**Figura 12** – Desenho de Larissa (epu)



**Figura 13** – Desenho de Martina (epr)

Várias crianças atribuíram um sentido positivo à escola, declarando gostar dela ou apontando atividades que apreciam realizar:

Eu adoro ir à escola. Gosto muito da minha professora. Eu gosto muito da escola porque tem muitas coisas engraçadas. (Mariana, epu)

Gosto muito de ir para a escola. Porque é bom aprender. (Dora, epu)

Eu amo a escola. (Diogo, epu)

Eu gosto de futebol no recreio. (Augusto, epr)

Eu desenhei Educação Física porque é divertido e é a minha matéria preferida. (Gabriela, epr)

Eu desenhei a Educação Física porque é legal e divertido. (Carmela, epr)

Aqui, aparecem algumas nuances interessantes. As crianças da escola privada, em geral, apontam atividades que gostam de fazer na escola, destacando-se a aula de

Educação Física, enquanto as crianças da escola pública falam de uma apreciação mais ampla, do todo da escola, e são mais enfáticas ao fazê-lo, dizendo que gostam muito ou amam a escola.

As crianças afirmaram a **importância da escola** e apresentaram três justificativas: quem estuda fica mais inteligente, habilita-se para conseguir trabalho quando for adulto e atende a um desejo dos pais.

Na escola, a gente fica mais inteligente, a gente não fica burro, a gente aprende. (Giovana, epu)

Escola é importante porque... porque a gente estuda, e a gente fica mais inteligente quando a gente estuda. Até meu pai estuda de noite, e meu pai, cada vez quando ele estuda, ele sabe, porque ele estuda, porque ele fica mais inteligente. (Laura, epu)

A escola é muito boa pra ter emprego quando crescer, pra estudar, pra saber continhas, e... [...] Pra alimentar a família... (Diogo, epu)

A minha... a minha mãe ela estudava de noite. E a minha tia ela estudou e ela agora... ela tem... ela trabalha de médico... de enfermeira. (Andressa, epu)

A minha mãe também, ela ia na faculdade. Ela não tinha feito faculdade ainda, aí a escola é muito importante pra gente aprender, tem que fazer faculdade, aí depois a gente ganha um emprego. (Diogo, epu)

Por fim, elas demonstraram conhecer o imperativo da frequência à escola, destacando essa **obrigatoriedade**:

É, é obrigado a ir pra escola por causa que se tu, se tu matar aula, né? [...] Então a gente nunca tem que matar aula, tem que todo dia ir pra escola. Todo dia a mesma coisa, mesmo se for de tarde ou de manhã. (Larissa, epu)

Pesquisadora: [...] e se a criança não quiser ir pra escola, ela pode?

Crianças: Não, não, não.

Criança: Simmmm.

Criança: Ela é obrigada a ir.

Pesquisadora: É obrigada a ir para a escola?

Crianças: Ééééé!

Criança: É obrigada.

(epu)

As crianças definiram a escola como o lugar em que se aprende. Portanto, sua principal função é **ser um lugar para aprender**.

Porque vai todo mundo aprender a estudar, a ler... (Valentim, epu)

Mariana: Pra estudar. [...] Estudar o alfabeto, estudar as letras...

Luana (interrompendo): Matemática!

Mariana: E também ler.  
(epu)

Mas elas também trouxeram a ideia de que a escola deve proporcionar oportunidades de **brincar, divertir-se e fazer amigos**.

[Escola é para] Brincar, estudar, ler, escrever... (Rodrigo, epr)

As crianças vão na escola para aprender. [...] Aprender, se divertir... Fazer esportes. (João, epr)

Se divertir, recreio. (Helena, epr)

Escola é um lugar [em] que as pessoas ganha[m] novos amigos e também é um lugar de aprender. (Martina, epr)

A partir dessas falas, é possível perceber que as crianças compreendem o significado social da escola como instituição encarregada da educação (ARIÈS, 1981; PERRENOUD, 2002; SARMENTO, 2011). Contudo, apontam para a possibilidade de não renunciar ao lúdico, da diversão, deixando implícita a ideia de que a escola não precisa ser um local frio ou desinteressante. Pelo contrário, ela surge como um lugar, ultrapassando a condição de espaço físico por estar associada a sentimentos, valores e significados. Como sugere Perrenoud (2002), uma parte importante do tempo vivido na escola não é dedicada ao trabalho escolar, mas aos investimentos afetivos. Há uma intensa e variada vida relacional na escola, que é parte fundamental da experiência dos alunos (e talvez também dos professores). Ainda que aprender seja a principal tarefa, fazer amigos e brincar pode ser a melhor porção da escola para muitas crianças.

## 5 Conclusões

Os desenhos, as escritas e as falas das crianças permitiram delinear uma concepção de escola como lugar, materializado por meio de uma determinada concepção arquitetônica que permite identificá-la e reconhecê-la, mas que transcende a mera dimensão espacial, uma vez que está permeada por sensações, afetos e memórias.

A escola tem uma identidade específica, reconhecível por certos elementos: é o lugar de aprender, onde as práticas são coletivas e se realiza um tipo particular de trabalho, o trabalho escolar; é reconhecível por símbolos – o uniforme, as mochilas, os cadernos, as folhas e o material escolar e pelo mobiliário próprio. Integram também sua identidade a existência de um currículo, composto por um conjunto de conteúdos, os procedimentos e as atividades que compõem a rotina escolar, e certa disciplina, que se refere à forma como a convivência é regulada no cotidiano. A escola é um espaço das crianças, que é importante, obrigatório e positivo frequentar; serve para aprender, em primeiro lugar, e para brincar, divertir-se e fazer amigos.

Destaca-se, por fim, a apreciação positiva que as crianças fizeram da escola. São falas e escritas que descrevem a satisfação com os momentos do recreio e da aula de Educação Física, na escola privada, e com a escola em geral, na instituição pública.

Eu desenhei a Educação Física porque é a minha matéria favorita. É muito divertido. A professora de Educação Física é muito legal. (Juliana, epr)

Eu gosto de futebol no recreio. (Augusto, epr)

Futebol. Porque ele aprende a jogar futebol. É o que mais gosto da escola. (Tiago, epr)

Desenhei a Educação Física porque eu acho que é muito legal. (Paula, epr)

Eu desenhei a Educação Física porque é legal e divertido. (Carmela, epr)

A escola é legal, tem árvore, tem flores... Eu gosto muito da escola. Porque as crianças aprendem mais. (Anita, epu)

A escola é muito legal. E dá para aprender um monte de coisas. (Fernanda, epu)

A escola é um negócio [em] que a gente aprende, estuda. Quem não aprender vai ficar burrinho, como o Pinóquio. É um lugar [em] que tem amigos, que brincam. Eu adoro a escola, é um lugar que eu amo. (Guilherme, epu)

A escola é um lugar legal. (Laura, epu)

Mesmo que essas manifestações possam levar a um olhar pessimista – questionando por que outros momentos da rotina não despertam o mesmo entusiasmo das crianças

da escola privada, ou predizendo que o passar do tempo terminará por desgastar o entusiasmo de ambos os grupos –, é preciso chamar a atenção para a existência dessa vibração no presente. Vivemos em um contexto no qual a escola, em geral, e mais enfaticamente a pública, apresenta-se desvalorizada, alvo de múltiplas e justificadas críticas tanto na mídia (p. ex., OLIVEIRA, 2018; PASSARELLI, 2018; TAKAHASHI; SALDAÑA, 2018) quanto nos meios acadêmicos (p. ex., ENGUITA, 1989; MONTANDON; PERRENOUD, 2001; NOGUEIRA, 2006), constantemente atacada, denunciada como falida e catastrófica. Portanto, foi motivo de alguma admiração o fato de as crianças declararem que gostam da escola, que desfrutam do tempo passado em seu interior e que gostam de aprender. Há vida dentro da escola; ao lado de todos os problemas e tensões, há uma potência positiva e criadora, que parece ter sido captada pelas crianças. Perrenoud (2002, p. 29) alerta que a ênfase dos debates em torno de aspectos como os programas educacionais, a avaliação ou os métodos de ensino têm embaçado “a realidade da vida cotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si”.

As expressões das crianças apontam a importância dos investimentos afetivos, da fruição, do lúdico, do prazer. Mas fazem referência também a outro papel da escola, relacionado à sua condição de agente do processo civilizatório: o de possibilitar o acesso a uma grande parte da cultura por meio do aprendizado da leitura e da escrita. Conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 181), “a leitura nos abre os mundos desconhecidos da experiência coletiva ou da informação”. Por isso, dominar o instrumento da leitura é passaporte para adentrar o mundo da cultura dos mais velhos. É relevante, portanto, registrar a percepção das crianças de que a escola cumpre esse papel, conforme testemunha Theo (epu):

Eu acho a escola muito legal. Ela me deixou melhor porque agora já sei ler. Gosto muito da escola.

## Referências

ALUNO. *In*: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, [2009]. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-4/html/index.php#1>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, Philippe. La infancia. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p. 5-17, 1986. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1986/re281.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; BASTOS, Leopoldo Eurico Gonçalves; BLOWER, Hélide Steenhagen. Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? *In*: SEMINÁRIO PROJETER, 3., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13054273/escolas-de-ontem-educacao-hoje-e-possivel-atualizar-usos-em->. Acesso em: 15 jul. 2020.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade. Lisboa: Edições 70, 2017.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305/1308>. Acesso em: 15 jul. 2020.

COATES, Elizabeth; COATES, Andrew. The subjects and meanings of young children’s drawings. *In*: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (Eds.). **Exploring children creative narratives**. London: Routledge, 2011, p. 110-136.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. *In*: WAGNER, Adriana (Coord.). **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25-46.

GARCIA, Ricardo Miguel Simões. **Narrativas gráficas em contextos pediátricos**. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23692>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

KANGAS, M.; KULTIMA, A.; RUOKAMO, H. Children's creative collaboration – a view of narrativity. In: FAULKNER, D.; COATES, E. (Eds.). **Exploring children creative narratives**. London: Routledge, 2011. p. 89-109.

KOPITTKE, Cynara Cezar; PEREIRA, Denise Zimpek; MELLO, Vera Maria Homrich Pereira. Tributo a Piera Aulagnier: o aporte vincular na constituição do psiquismo. In: TRACHTENBERG, Ana Rosa Chait *et al.* (Org.). **Transgeracionalidade: de escravo a herdeiro: um destino entre gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 29-40.

LEAL, Bernardina. Entre ensinar e aprender, a alteridade da infância. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete (Orgs.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 171-185.

LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. **Entre pais e professores: um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola**. Oeiras: Celta Editora, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Rosane de. Educação, a tragédia brasileira. **Zero Hora**, Porto Alegre, 3 set. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2018/09/educacao-a-tragedia-brasileira-cjlmxpcpt0og801mnjtv3xng4.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PASSARELLI, Hugo. Qualidade do ensino público piora. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5790287/qualidade-do-ensino-publico-piora>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, mai./ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O trabalho das crianças é na escola: debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho. In: ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança**. Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015. p. 55-82.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.).

**As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 2, p. 17-34, set. 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, mai./ago. 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 95-126.

TAKAHASHI, Fabio; SALDAÑA, Paulo. Dados negativos prevalecem apesar do aumento do número de matrículas de crianças e jovens. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2018. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-educacao/introducao/dados-negativos-prevalecem-apesar-do-aumento-do-numero-de-matriculas-de-criancas-e-jovens.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología en la escuela**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991, p. 13-54.

Enviado em: 29-07-2020

Aceito em: 19-10-2020

Publicado em: 30-10-2020